العنوان:	درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة فى جامعات الشرق الاوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
المصدر:	العلوم التربوية -مصر
المؤلف الرئيسي:	الشريفى، عباس عبد مهدى
مؤلفين آخرين:	الصرايرة، خالد أحمد، الناظر، ملك صلاح(معد)
المجلد/العدد:	مج 20, ع 1
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2012
الشهر:	يناير
الصفحات:	208 - 257
رقم MD:	186177
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	الادارة الجامعية، المنظمات المتعلمة، الجامعات والكليات، جامعة الشرق الاوسط، هيئة التدريس، ثورة المعلومات، تطوير التعليم، المؤسسات التربوية، الموارد البشرية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/186177

درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

إعداد

د/ عباس عبد مهدي الشريفي د/ خالد أحمد الصرايرة د/ ملك صلاح الناظر

قسم الإدارة والمناهج- كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د/ عباس عبد مهدي الشريفي و د/ خالد أحمد الصرايرة و د/ ملك صلاح الناظر *

مقدمـــة:

شهد العالم خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين وإلى الآن، تطورًا هائلاً وسريعًا في شتى مجالات الحياة، العلمية منها والعملية. وشهدت المؤلفات والأبحاث والدراسات الإدارية تطورًا سريعًا ونموًا واسعًا، متأثرة بما حدث في المجالات العلمية الأخرى من تطورات؛ نتيجة لثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات. وتميزت العملية الإدارية، في القرن الحادي والعشرين، بالسعي الجاد والمتميز في ملاحظة التغيير، ومتابعة المستجدات والتطورات، ومحاولة الإفادة منها قدر الإمكان. وسعت الإدارات الجامعية، العامة والخاصة، إلى إصلاح التعليم وتحسين مستواه والارتقاء به؛ لمسايرة التطورات المتنوعة التي أدت إلى إحداث كثير من التغيرات في نمط الحياة، وما يتطلبه ذلك من إعداد كوادر إدارية وأكاديمية مؤهلة تأهيلاً عاليًا في مجال المعرفة والإبداع والمهارات المختلفة، لتحقيق المنافسة في جودة الأداء والمخرجات التعليمية.

ومن هذا المنطلق بدأت المؤسسات التربوية، ومنها الجامعات، بإتباع الأساليب العلمية في توظيف الموارد البشرية لتحسين أدائها والارتقاء بمستوى الخدمات التي تقدمها. وفي ضوء هذه المعطيات أعادت هذه المؤسسات صياغة وظائفها لتكون قادرة على تلبية حاجات المستفيدين ورغباتهم منها، وبما يتناسب ومستوى الخدمات المقدمة في المؤسسات المنافسة. ونتيجة لذلك جاء التحول إلى اعتماد نظام المنظمة المتعلمة (Learning Organization) الذي بدأت فكرته منذ السبعينيات في القرن الماضي على يد أرجيريس وشون (Argyris & Schon).

---

* د/ عباس عبد مهدي الشريفي و د/ خالد أحمد الصرايرة ود/ ملك صلاح النـــاظر: قـــسم الإدارة والمناهج- كلية العلوم التربوية-جامعة الشرق الأوسط.

إلا أن الظهور الحقيقي لهذا النظام، بوصفه توجهًا إداريًا جديدًا، كان في عام (١٩٩٠) عندما نشر سينج (Senge, 1990) كتابه الموسوم النظام الخامس (The fifth discipline) عن مسؤولية المنظمات عن التكيف مع التطورات التي يشهدها العالم المعاصر، والتي تتسم بالتغيرات السريعة والفوضى والاضطراب، مما يتطلب التحول من منظمات تقليدية إلى منظمات تعليمية تعلميه.

إن المنظمات التي تتبنى مفهوم المنظمة المتعلمة تسعى إلى توفير فرص التعلم المستمر، واستخدامه في تحقيق الأهداف، وربط أداء العاملين بأداء المنظمة، وتشجيع البحث والحوار والمشاركة والإبداع على أنها مصادر للطاقة والمقدرة والتجديد والتفاعل مع البيئة (Calvert, Mobley & Marshall, 1994) لأن نجاح المنظمات في البقاء والاستمرار في الظروف المعاصرة، يعتمد على مقدرتها على التحوّل إلى منظمات متعلمة، وأن ممارسة هذه المنظمات لعملية التعلم تمنحها قيمة مضافة إلى الأعمال التي تؤديها (Huber, 2006).

وتتصف المنظمات المتعلمة بمقدرتها على تمكين العاملين، وتشجيع التعلم والتعاون والحوار والاعتراف بالتداخل بين الأفراد والمنظمة والمجتمعات، وتحفيز العاملين كافة – على المستويين الفردي والجماعي – على زيادة مقدراتهم للوصول إلى النتائج المرغوب فيها، والتي يهتمون بتحقيقها (Marsick & Watkins, 1993; Karash, 2002).

وتتميز المنظمة المتعلمة بالتغير المنظم والمستمر للأفراد والأنظمة (Senge, 1990). كما تتميز بالمشاركة الكلية للعاملين بأسلوب تعاوني وإجرائي في إطار عملية تغيير مسؤولة وموجهة نحو القيم والمبادئ المشتركة (Watkins & Marsick, 1999). ووفقًا لما ذكرته كيركا (Kerka, 1995)، فإن معظم المفاهيم المتعلقة بالمنظمة المتعلمة استندت إلى الافتراض بأن التعلم شيء قيّم، ومستمر، وأكثر فاعلية، إذا كان مشتركًا، وأن كل خبرة هي بمثابة فرصة للتعلم.

تُعد المنظمة المتعلمة منظمة مثالية فيما يتعلق بما تريده المنظمات من تطور لتكون قادرة على الاستجابة للضغوط المتنوعة التي تواجهها (Finger, & Brand, 1999)؛ لأنها المنظمة التي تمتلك المهارات المطلوبة لاكتساب المعرفة وتطبيقها ونقلها، وتحديد السلوك الذي يعكس هذه المعرفة والرؤى الجديدة التي تنبثق عنها (Garvin, 1993). وهي المنظمة التي تيسّر تعلّم جميع أعضائها، وتحوّل نفسها باستمرار (Pedler etal., 1991).

إن المنظمة المتعلمة هي منظمة القرن الحادي والعشرين الذي يتسم بسرعة التغيرات، وكثرة التحديات، وتقدم التقنيات وسبل الاتصال والاتصالات، وتوليد المعرفة وإدارتها، والاهتمام برأس المال الفكري والعنصر البشري، تقديرًا وثقة وتحفيزًا على التعلم والابتكار والإبداع والمشاركة في صياغة الرؤية وبلورة الاستراتيجية وصناعة القرار.

وفي ظل هذه الظروف ظهر مصطلح التميز (Excellence) الذي يشير إلى سعي المنظمات إلى استثمار الفرص الحاسمة التي يسبقها التخطيط الاستراتيجي الفعّال، والالتزام بإدراك رؤية مشتركة تتسم بوضوح الهدف وكفاية المصادر والحرص على الأداء (النسور، ٢٠١٠).

ويتطلب بناء المنظمات المتعلمة جهودًا استثنائية هادفة، بتبنّي أنظمة تفكير تتصف بالتكامل والشمولية، يتم تصميمها وتطويرها وإدامتها باستمرار من خلال الرؤية، والقيم، والاتصال، واختيار السياسات، والهيكل التنظيمي، والأساليب والإجراءات ومدى ملاءمتها (Rastogi, 1998). ووصف اليكسيو (Alexiou, 2005) المنظمة المتعلمة بأنها: تلك المنظمة التي تتجاوز الأهداف المتعلقة بتعظيم الربحية قصيرة الأجل، وتتميز بأنها تشعر العاملين بأنهم يقدمون عملًا لصالحهم وصالح المجتمع، وأن كل فرد فيها معني بالنمو والتقدم وتحسين مقدراته الإبداعية، فضلًا عن التركيز على فرق العمل؛ لأن عمل الأفراد جماعة أكثر فاعلية من عملهم أفرادًا منفصلين. وتعتمد المنظمة المتعلمة على قاعدة المعرفة من خلال تخزين المعرفة، ومعاملة كل فرد للآخرين معاملة الزملاء في إطار من الاحترام والثـــقة.

وأشار رودين (Rowden, 2001) إلى أن المنظمة المتعلمة تسهم في إحداث التغيير الجذري، وتمكّن كل عضو من أعضائها من الإسهام في تحديد المشكلات والعمل على حلها باستمرار. وأكدت كيلي وآخرون (Kelley etal., 2007) أن المنظمة المتعلمة تتميز بما تقدمه من أنشطة معرفية تتمثل في الحصول على المعرفة وتوزيعها، وخزنها وتوثيقها، ومن ثم تفسيرها وتوظيفها وتوليدها. ويُعبّر المنظور المعرفي للمنظمة المتعلمة عن مقدرتها على امتلاك المهارة في توليد المعرفة واكتسابها ونقلها، بوصفها الوسيلة الأكثر أهمية لرجل الإدارة، التي يمكن من خلالها بناء أنظمة لها المقدرة على الحصول على المعرفة ضمن خطة طويلة الأجل، تمكّنها من إجراء عمليات تغيير مستمرة (Hunger, & Wheelen, 2007).

كما أكد الكبيسي (٢٠٠٤) على أن المنظمة المتعلمة تتميز عن غيرها من المنظمات بنمط قيادتها التعلمية، وبحرصها على تعلم أساليب التفكير والتحليل والحوار وتبادل الأفكار والمعلومات مع الآخرين، وبالهيكلية التنظيمية التعليمية التي تساعدها على إثراء المعرفة ونشرها في كافة المستويات التنظيمية، وتشكيل اللجان وفرق العمل، وبطاقتها البشرية التي تمتلك المهارة والثقة بالنفس، وقوة التأثير في الآخرين، والمقدرة على التصرف والتحرك بفاعلية.

وتسعى المنظمة المتعلمة لوضع الأسس اللازمة لتسهيل عملية التعلم، وتكيّف نفسها لتتلاءم مع هذه العملية من خلال ضمان استمرارية عمليات التعلم وتطوير مقدرات العاملين في المنظمة، والتطوير الذاتي المتواصل للمنظمة ككل، والعمل على وضع قنوات تربط تعلم الأفراد بسياسات المنظمة واستراتيجيتها (Pedler, 1995).

واستعرض الكساسبة والفاعوري والعميان (٢٠١٠) ثلاثة مفاهيم للمنظمة المتعلمة تعبر عن قوة التعلم في تحويل الرؤية إلى واقع هي: (١) أن هذه المنظمة تسهل التعلم لجميع أعضائها مما يمكّنها من التحول الذاتي بشكل مستمر، (٢) توسّع مقدرتها على التوصل إلى نتائج مرغوبة فعلًا، وتوفر المجال للطموح الجماعي، وتمكّن العاملين من تعلم كيف يتعلمون من بعضهم بعضًا، ويتم فيها رعاية أنماط التفكير الجديدة، و (٣) توفير المهارة في إيجاد

المعرفة واكتسابها ونقلها، وتعمل على تعديل سلوكها بما ينعكس على إيجاد معارف جديدة.

لقد أوضح هت وبرايهجولفسون (Hitt, & Bryhjolfsson, 2002) المشار إليهما في الأصبحي (٢٠٠٧) أن التغيير الذي طرأ على مؤسسات التعليم العالي أصبح أمرًا مفروضًا، وبات التحوّل من الهيكلية التقليدية للجامعات، التي تعتمد على فعاليات الأداء البشري، إلى هيكلية شاملة تعتمد على التقنيات التي تختصر الجهد والوقت والمال، والتحول في حفظ المعرفة من خلال القوى البشرية، والتي تنفّذ مهماتها فقط، وتحولها إلى تطوير الثقافة العلمية من خلال الإبداع في إطار المعلوماتية، والتحول من ثقافة الاحتكار والتملك إلى ثقافة التشارك في المعلومات، كل هذه التغيرات تؤكد أن التغيير أمر ملحّ وبالغ الأهمية. وهذا يتطلب الاستجابة لتأثير التكنولوجيا المعلوماتية، والعمل في بيئة منفتحة على العالم لتظهر الجامعات الرقمية، وأن يتم تأهيل الإداريين والأكاديميين، وتزويدهم بالمهارات المطلوبة للتعامل مع هذه التغيرات المتسارعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. فعمالة المعرفة (Knowledge Workers) أصبحت هي المفهوم الجديد للعمالة الجامعية.

ونظرًا لأهمية الجامعات ودورها في تطوير المجتمع وتقدمه، فلا بد أن تكون إداراتها قائمة على فلسفة قيادية ونمط إداري يتفق مع رسالتها ورؤيتها وأهدافها وقيمها، ومستندة إلى المعرفة في تحقيق ذلك. وحيث أن جامعة الشرق الأوسط تعد جامعة فتية، جسّدت رسالتها في أن "المعرفة قوة"، فقد جاء هذا البحث لتعرف درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في هذه الجامعة، سعيًا للارتقاء بمستوى الجامعة أكاديميًا وتربويًا، ولتكون مركز إشعاع للمؤسسات التربوية الأخرى.

مشكلة البحث:

تسعى الجامعات، من خلال قادتها، إلى التميز في أدائها وتقديم أفضل الخدمات لمجتمعاتها، بالاعتماد على كفاءة العاملين فيها وفاعليتهم في أداء المهمات الموكلة إليهم. وفي الوقت الحاضر تواجه الجامعات تحديات كثيرة تأتي في مقدمتها الحاجة إلى توفير أعضاء هيئة تدريس وإداريين أكفاء. وقد

تتأتى هذه الحاجة الملحة نتيجة التنافس الكبير الذي تشهده الجامعات الحكومية والخاصة في داخل الأردن، بسبب تزايد أعدادها. ومن هنا أصبحت الجامعات تتعامل مع مثل هذه التحديات باعتماد أساليب إدارية جديدة، قد تؤدي إلى تميزها، فلجأت إلى تطبيق المبادئ العلمية والأساليب التقنية، واتجهت إلى تطبيق معايير الاعتماد العام والخاص وضمان الجودة لتحسين الأداء على مستوى الجامعة والتميز فيما تقدمه من خدمات.

وبناءً على ما تقدم، ونتيجة للظروف المتغيرة والمعقدة التي تعيشها الجامعات، فلا بد لها من إجراء تغييرات استراتيجية لضمان مقدرتها على البقاء والاستمرار فعوّلت على خصائص المنظمة المتعلمة ومزاياها، بوصفها الأداة المناسبة لتوقع التغيير والتطوير والتحسب له ومسايرته، وذلك من خلال سعي الجامعات لامتلاك الخصائص التي تسهم في التغيير نحو الأفضل، والاستجابة له.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد للباحثين في البلدان المتقدمة بموضوع المنظمة المتعلمة، إلا أن هذا المفهوم ما زال في بداياته بالنسبة للدراسات العربية وبخاصة في المجال التربوي. لذا فإن جامعات اليوم بحاجة إلى معرفة ما يدور حولها من تغييرات في المجالات الحياتية المتنوعة، وما يواجهها من تحديات، وما ينبغي أن تقوم به من أنشطة وفعاليات. ولما كانت جامعة الشرق الأوسط من الجامعات الأردنية الخاصة الفتية فقد تركزت مشكلة البحث حولها من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

"ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

هدف البحث وأسئلته:

يهدف هذا البحث إلى تعرّف درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من

وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط تعزى لمتغيرات: التخصص الأكاديمي للكلية (علمية – إنسانية)، والخبرة، والرتبة الأكاديمية؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من أهمية موضوعه، وأهمية الجامعة، إذ أن بناء المنظمات المتعلمة، وبخاصة الجامعات، يعزز التوجه المستقبلي لتمايزها. ويمكن تحديد أهمية هذا البحث بما يأتي:

– يؤمل من هذا البحث أن يسهم في تقديم تصور واضح لموضوع المنظمة المتعلمة، ودرجة توافر أبعادها في جامعة الشرق الأوسط؛ ليتسنى لإدارة الجامعة اتخاذ القرار المناسب.

– يمكن أن يكون هذا البحث محفزًا لدراسات وأبحاث أخرى تُجرى على جامعات أردنية عامة وخاصة. لا سيما وأنه يوفر أداة قياس، تم التأكد من صدقها وثباتها، كما يوفر أدبًا نظريًا ودراسات سابقة ذات علاقة بالمنظمة المتعلمة، تفيد الباحثين المهتمين في هذا المجال لإجراء دراسات وأبحاث مماثلة على منظمات ومؤسسات أخرى.

تعريف المصطلحات:

اشتمل البحث على مفهوم واحد عُرّف مفاهيميًا وإجرائيًا هو:

المنظمة المتعلمة (Learning Organization) التي عُرّفت بأنها: تلك المنظمة التي تعمل على زيادة مقدراتها وطاقاتها باستمرار، لتشكيل المستقبل الذي ترغب في تحقيقه. إنها منظمة ذات فلسفة تتنبأ بالتغيير، وتستعد له، وتستجيب لمتطلباته، وتسعى لاكتساب مقدرات تمكنها من التعامل مع التعقيد والغموض، اعتمادًا على مقدارت العاملين. وتسعى أيضًا لمنح العاملين قدرًا من المرونة والحرية في التفكير، مما يولد لديهم الدافع والطموح للعمل معًا لابتكار نماذج وطرق جديدة في التفكير (Senge, Kliner, Roberts, & Ross, 1994).

وتتكون المنظمة المتعلمة من ثلاثة أبعاد على ثلاثة مستويات، هي: مستوى الفرد، ومستوى الفريق أو الجماعة، والمستوى التنظيمي.

أما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة فتعرّف إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المستجيبون من أفراد عينة البحث عن فقرات استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة، المستخدمة في هذا البحث.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة الشرق الأوسط خلال العام الدراسي (٢٠١٠/ ٢٠١١).

محددات البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بدرجة صدق أداة البحث وثباتها، ومدى موضوعية المستجيبين، ودرجة تمثيل العينة للمجتمع الذي سُحبت منه، وأن تعميم النتائج لا يصح إلا على المجتمع الذي سُحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة.

الأدب النظـــري:

اشتمل الأدب النظري على موضوعات تتعلق بمفهوم المنظمة المتعلمة وأبعادها ومبرراتها وخصائصها، وعلى النحو الآتي:

مفهوم المنظمـــة المتعلمـــة:

تعددت التعريفات لمفهوم المنظمة المتعلمة، وتباينت تبعًا لاختلاف العلماء والمفكرين، وتباين مدارسهم الفكرية، وتخصصاتهم العلمية وخبراتهم العملية – فقد عرّفها كلاين وساوندرز (Kline, & Saunders, 1993) بأنها: المنظمة التي تطور بيئة محفّزة على التعلم وتدعمها في جميع مستوياتها، وتعمل على إعادة الحياة من أجل قوة التعلم ومتعته لدى الأعضاء كافة، بغض النظر عن مراكزهم الوظيفية وخلفياتهم، والإفادة من التعلم الجديد، وتوظيفه لفائدة المنظمة.

وعرف راستوجي (Rastogi, 1998) المنظمة المتعلمة بأنها: المنظمة التي يعمل أفرادها باستمرار على طلب المعرفة وتعلّمها وتخزينها ونشرها وتطبيقها.

وعرّفها أبو بكر (٢٠٠١) بأنها: المنظمة التي تمتلك مهارات تنظيمية

تمكّنها من اكتساب المعرفة الجديدة ونقلها.

وعُرّفت المنظمة المتعلمة بأنها: المنظمة التي تتعلم بطريقة جماعية، وبشكل فعّال، وتعمل على تحسين مقدرتها على إدارة المعرفة واستخدامها باستمرار، وتمكين الأفراد من خلال التعلم داخل المنظمة وخارجها، واستخدام التقنية لتنظيم التعلم والإنتاج (Marquardt, 2002).

وعرفها نجم (٢٠٠٥) بأنها: المنظمة التي طوّرت المقدرة على التكيف والتغير المستمر، لأن جميع أعضائها يؤدون دورًا فاعلًا في تحديد القضايا المختلفة المرتبطة بالعمل وحلها.

أما السالم (٢٠٠٥) فقد عرف المنظمة المتعلمة بأنها: المنظمة الماهرة في إيجاد المعرفة واكتسابها ونقلها، وما يصاحب ذلك من تغيير في السلوك يعكس المعرفة والرؤى الجديدة التي تنبثق عنها.

وعرفت بأنها: المنظمة التي تتم إدارتها بوعي من خلال التعلم الذي يُعد مكونًا رئيسًا في قيم المنظمة ورؤيتها وأهدافها ... إنها المنظمة التي تعمل على إيجاد أسس لتسهيل التعلم وتقويمه وتطويره (Moilanen, 2005).

وعرفها ملكاوي (٢٠٠٧) بأنها: المنظمة التي تمكنت من أن تنسج في ثـقافتها وكيانها مقدرة مستمرة ومتجددة على التعلم والتكيف والتغيّر.

وفي ضوء ما تقدم، فإن التعريفات المتعددة لهذا المفهوم، أكدت في معظمها على المعرفة وأهميتها وضرورة اكتسابها وتطبيقها في المنظمات، فضلًا عن تأكيد أهمية التعلم في تحقيق ذلك لجميع الأعضاء العاملين في المنظمة الواحدة.

أبعاد المنظمة المتعلمة:

حدد سينج (Senge, 1990) خمسة أنظمة (Disciplines) تسهّل عملية التعلم التحويلي هي:

- **التفكير النظمي (Systems Thinking):**

ينبغي أن يتعلم الأفراد في المنظمات هذا النوع من التفكير، لأنه يمكّنهم

من تقدير دورهم في تناول المشكلات التي يسعون لحلها. وهو عبارة عن إطار مفاهيمي، وكتلة من المعرفة، وأداة تمكّن الأعضاء من رؤية الأنماط المختلفة بصورها الكلية لمعرفة كيفية إحداث التغيير فيها.

- **البراعة الشخصية (Personal Mastery):**

تحاول المنظمات المتعلمة أن ترعى ثـقافة تعمل على تشجيع المجازفة وسيلة لتسريع تطور الفرد، لا سيما وأن هذه المنظمات تهيئ بيئات يستطيع الأفراد فيها تعلم المهارات والأساليب الجديدة، عن طريق الخبرة والممارسة، مثل إجراء الأبحاث والدراسات. وتم التأكيد على مفهوم التعلم مدى الحياة في هذا النوع من النشاط.

- **الرؤية المشتركة (Shared Vision):**

تصوغ المنظمات المتعلمة رؤية مشتركة مُستمدة من التوجيه الشخصي للأعضاء، وتوضح الممارسات اللازمة لتسهيل الالتزام والامتثال لهذه الرؤية. فضلاً عن ذلك، فإن هذه الرؤية تُترجم إلى أغراض وقيم واضحة. وقد افترض بأن الالتزام بشيء مهم يثير إحساسًا عميقًا بالطاقة لدى الأفراد.

- **النماذج العقلية (Mental Models):**

تدعى هذه النماذج، أحيانًا، بالذخيرة. وهي عبارة عن معتقدات راسخة وافتراضات وتعميمات، تمثل مقترحات شفوية أو صورًا بصرية تعبر عن إدراكات الأفراد واختياراتهم. ويحتاج الأفراد لتطوير قدراتهم على التأمل في الكيفية التي تُشكّل بها هذه الافتراضات أنماط السلوك والقرارات. كما يحتاجون إلى إدراك هذه الافتراضات، التي عادة ما تكون على مستوى اللاشعور، فضلًا عن حاجتهم إلى تفسير هذه المعقتدات والافتراضات ومناقشتها للتمكّن من البحث والاستفسار عن صحتها. وهذه المناقشات والتأملات تمكّن الأفراد من تصفية نماذجهم العقلية.

- **تعلم الفريق (Team Learning):**

لضمان سير عمليات الفريق على النحو الأمثل، يحتاج الأفراد أن يتعلموا

كيف يفكرون ويتبصرون معًا، وكيف يتغلبون على أنماط التفاعل والاتصال التي تعيق التبادل السلس والمتقدم للأفكار. وأشارت جمالي، وسيداني، وزوين (Jamali, Sidani, & Zouin, 2009) إلى أن مارسيك وواتكنز (Marsick, & Watkins, 1994) اقترحتا سبعة أبعاد للمنظمة المتعلمة هي:

- إيجاد فرص للتعلم المستمر: ويعني مقدرة الأفراد العاملين على التعلم في أثناء العمل من خلال منحهم فرصًا للتطور والتعلم المستمر.
- تعزيز الاستفسار والحوار: يمتلك الأفراد العاملون المهارات المطلوبة للتعبير عن وجهات نظرهم، ولديهم المقدرة على الاستماع إلى وجهات نظر الآخرين والاستفسار عنها، فضلًا عن كون الثقافة السائدة في المنظمة تشجع على إثارة الأسئلة والقيام بالتجريب وتقديم التغذية الراجعة. إن الحوار استراتيجية أساسية في المنظمة المتعلمة، ويعتمد تطوير الحوار على إيجاد طرق فاعلة لمساعدة الأفراد على توضيح افتراضاتهم ونماذجهم العقلية.
- تشجيع التعاون وتعلم الفريق: يصمم العمل بطريقة يتعرض الأفراد من خلالها لطرق متنوعة من التفكير، ويتوقع أن تتعلم الجماعات وتعمل معًا، ويُقدّر التعاون، ويكافأ في ظل ثقافة المنظمة.
- إيجاد أنظمة للتعلم المسيطر والمشارك: إذ تتم الإفادة من الأنظمة المتعلقة بالتقنيات من خلال المشاركة بالتعلم في أثناء العمل، بحيث يتمكن العاملون من اكتساب المعارف ومتابعتها باستمرار.
- تمكين الأفراد نحو رؤية جماعية: وذلك بإشراك العاملين في وضع رؤية مشتركة وتطبيقها، فضلًا عن المسؤولية لتحفيزهم على التعلم من الأمور التي يُساءلون عنها.
- ربط المنظمة ببيئتها: العمل على مساعدة الأفراد لرؤية نتائج عملهم وآثارها على المنظمة بشكل عام، ومساعدتهم على تعرّف البيئة المحيطة بهم، واستخدام المعرفة المتاحة لتحسين أدائهم، وربط المنظمة بالمجتمع المحيط بها.

- قادة قدوة يدعمون التعلم: يقدم القادة أنموذجًا للتعلم ويعملون على دعم التعلم الذي يستخدمونه أداة استراتيجية لتحقيق أفضل النتائج.

- **مبررات المنظمة المتعلمة:**

أشار ثوماس والن (Thomas, & Allen, 2006) إلى عدد من المبررات التي تبين الحاجة إلى تبني مفهوم المنظمة المتعلمة، وهي:

- **العالمية:** إذ تحقق العديد من المنظمات الاقتصادية أرباحًا، وتقدم خدمات خارج موطنها الأصلي، وهذا ما يعكس مقدرتها على التعلم من خبراتها وتجاربها السابقة.
- **تكنولوجيا المعلومات:** لقد عملت تكنولوجيا المعلومات على إحداث تغييرات جوهرية في أسس المنافسة بين الأعمال، نظرًا لما لها من دور كبير في تحقيق أهداف المنظمات، وفي زيادة مقدرتها على التوجه نحو التغيير الاستراتيجي، لتكون قادرة على التجديد والإبداع والمنافسة.
- **التغير في أساليب العمل:** شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين كثيرًا من التطورات والتغيرات في أساليب العمل، وبشكل جذري. فلم يُعد الموظفون يشغلون المكاتب، بل أصبحوا يعملون متقاربين من بعضهم. وانتقلت المنظمات من إدارة الجودة، التي فرضت نفسها في الثمانينيات، إلى التوجه نحو إعادة هندسة العمليات الإدارية في التسعينيات، ومن ثم التحول في أساليب العمل وطرقه في القرن الحادي والعشرين، إذ اتجهت المنظمات إلى تطوير عملياتها، وإلى ابتكار أساليب جديدة في أداء العمل لتكون قادرة على إدارة التغيير والتطوير المستمرين.
- زيادة تأثير المستفيدين: تسعى المنظمات بمختلف أنواعها إلى كسب رضا المستفيدين والمحافظة عليهم، لأنهم يمتلكون قوة تأثير في تحديد خطة سير العمل للمنظمات واستراتيجياتها في تنفيذ عملياتها. ومن هذا المنطلق، اهتمت المنظمات الحديثة بتوظيف جميع إمكاناتها وطاقاتها بكفاءة وفاعلية، للبحث عن أحدث الأساليب التي تحقق الميزة التنافسية لها.
- المعرفة: تعد المعرفة من الموجودات المهمة لأي منظمة ومن أهم

مصادر الثروة. ويعد العنصر البشري المصدر الرئيس المقتدر على توليد المعرفة بشكل مستمر في كل ركن من أركان المنظمة. والمعرفة مصدر ضروري لزيادة مقدرة العاملين على تحسين الأداء وتطويره على المستويات الفردية والجماعية والتنظيمية.

- تطوير أدوار العاملين وتوقعاتهم: تزداد أهمية الموارد البشرية مع تزايد خبراتها وتعلمها، وذلك على عكس الموارد الأخرى التي تتناقص قيمتها مع الاستخدام والتقادم. لذا فإن المنظمات الحديثة تسعى لجذب صنّاع المعرفة واستقطابهم والاحتفاظ بهم وتحفيزهم، والعمل على توفير البيئة المناسبة المشجّعة لهم على أداء مهماتهم على الوجه الأكمل.

- خصائص المنظمة المتعلمة:

أشارت كيركا (Kerka, 1995) إلى الخصائص التي تميز المنظمات المتعلمة عن غيرها من المنظمات وهي:

- تقدم فرصًا للتعلم المستمر.
- تستخدم التعلم لتحقيق أهدافها.
- تربط أداء الفرد بالأداء التنظيمي.
- تشجيع المناقشة والاستفسار والحوار بشكل مطمئن للعاملين من أجل المشاركة بطريقة منفتحة.
- تتبنى الجهد الإبداعي بوصفه مصدرًا للطاقة والتجديد.
- الوعي المستمر للتفاعل مع البيئة.

فضلاً عن هذه الخصائص، فقد أضاف ماركواردت (Marquardt, 2002) الخصائص الآتية للمنظمة المتعلمة:

- تشجيع جميع العاملين على المشاركة في صنع القرارات.
- استخدام التفكير النظمي في التعامل مع المواقف وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تطوير واستحداث خدمات وعمليات جديدة بشكل سريع.

- نقل المعرفة بين أجزاء المنظمة وبين غيرها من المنظمات بسرعة وسهولة.
- الاستثمار في الموارد البشرية في جميع المستويات الإدارية بأقصى طاقة ممكنة.
- إثارة عمليات التحسين في جميع جوانب المنظمة وتحفيزها.
- استقطاب أفضل الطاقات البشرية المؤهلة.

الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض للدراسات السابقة ذات الصلة بالمنظمة المتعلمة مرتبة تصاعديًا من الأقدم إلى الأحدث.

كان الغرض من دراسة وايت ووذرزباي (White, & Weathersby, 2006) هو تقييم مقدرة الجامعة على أن تصبح منظمة متعلمة حقيقية. وقد ركزت منهجية البحث على الحاجة إلى تحويل الجامعات إلى منظمات متعلمة حقيقية والتحديات التي تواجه عملية التحويل هذه. وأظهرت النتائج أن الملاحظين الذين نظروا إلى القيم الأساسية التي تشكل دعائم رئيسة للمنظمات المتعلمة، قد حظيت بتقدير واحترام كبيرين من الجامعات.

وأجرى كيني (Kenny, 2006) دراسة هدفت إلى تطوير أنموذج نظري للتغيير الاستراتيجي، يربط بين التعلم في المنظمة والعملية الاستراتيجية. وقد تم تطوير الأنموذج من خلال مراجعة الأدبيات التي غطت مساحة واسعة في مجال الاختصاص، شملت الإدارة، والتخطيط الاستراتيجي، وعلم نفس التعلم، والتعلم التنظيمي. وتم النظر إلى عملية إعداد الاستراتيجية وتنفيذها بطريقة ناقدة. واكتشفت الرابطة بين التعلم والاستراتيجية، وبخاصة فيما يتعلق بالابتكار والتغيير الاستراتيجي الراديكالي. وأظهرت النتائج أن درجة التطابق بين التوجهات المتنوعة للأدب النظري تضمنت مبدأ عامًا هو: أن تطوير استراتيجية معينة يرتبط بالتعلم إلى حد كبير. وأن فاعلية استراتيجية هادفة ستساعد على تطوير ثقافة تنظيمية تعلمية إذا صممت بشكل مناسب.

وهدفت دراسة جانج ولي (Chang, & Lee, 2007) إلى بحث العلاقة

بين القيادة والثــقافة التنظيمية، وعمل المنظمة المتعلمة ورضا العاملين عن العمل. وقد استخدم منهج البحث الكمي، إذ أرسلت ألف استبانة بالبريد، استعيد منها (١٣٤) نسخة. وأشارت النتائج إلى أن هناك مديات متنوعة لعمل المنظمة المتعلمة، وأن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا لمتغيرات: القيادة، والثــقافة التنظيمية وعمل المنظمة. وأن متغيري القيادة والثــقافة التنظيمية يمكنهما التأثير إيجابيًا، وبدلالة إحصائية، في عمل المنظمة المتعلمة. وأن لعمل المنظمة المتعلمة تأثيرًا إيجابيًا وذا دلالة إحصائية في رضا العاملين عن العمل.

أما دراسة ربيلو وجومز (Rebelo, & Gomes, 2008) فقد كان الغرض منها هو تحليل التطور الذي طرأ على مفاهيم التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة واقتراح موجهات للمستقبل. وقد استخدم أنموذج المراحل الثلاث لتطور المفاهيم الذي أعده ريجرز وشنايدر (Reichers, & Schneider) في عام (١٩٩٠) في تحليل هذا التطور. وبناءً على هذا الأنموذج وُضعت المقالات ذات الصلة في بداية المرحلة الثانية للتطور، والتي تميّزت بالتقويم ومحاولة إضافة موضوع "فهم المصطلحات" من خلال البحوث الميدانية. وفي ضوء ذلك، حاول الباحثان البرهنة على أن تطوير المفاهيم وتوحيدها، يعدان من المسؤوليات الرئيسة للباحثين، واقترحا بعض المجالات الرئيسة لضمان الارتقاء بهذه المفاهيم وقبولها في المستقبل.

وسعت دراسة رولي وجبز (Rowley, & Gibbs, 2008) لتقديم مناظرة عن العلاقة بين التعلم التنظيمي والمنظمات المتعلمة، والحكمة، في تتبع لنوع جديد من أنموذج المنظمة المتعلمة هو "المنظمة الحكيمة عمليًا". وقد تمت مراجعة الأدب النظري المتعلق بالمنظمة المتعلمة والتعلم التنظيمي لتحديد النماذج والمفاهيم المفيدة. ونظرًا لندرة المراجع ذات الصلة بموضوع الحكمة، فقد تمت الاستعانة ببعض الأفكار لتطوير فكرة الحكمة العملية، والأساس الذي تستند إليه المنظمة الحكيمة عمليًا. واقترح – أخيرًا – أنموذج للمنظمة الحكيمة عمليًا والتي ينبغي أن تكون منظمة متعلمة فاضلة.

هذا وقد توصلت الدراسة إلى أن المنظمة الحكيمة عمليًا هي المنظمة المتعلمة التي يكون بناؤها التعلمي قائمًا على مبادئ الحكمة العملية، وأن مثل

هذه المنظمة تدير العمليات المرتبطة بالدعائم السبع للحكمة، وهي: الفهم، والتعقيد الديناميكي، وتطوير الكفاية الشخصية الحكيمة، والتفكير المتأني وفقًا للنماذج الأخلاقية، وتجديد الرؤية المشتركة المساندة، وديناميكيات حكمة الجماعة، والتفكير بالتطبيق العملي المتأني والتعلم الشامل.

وهدفت دراسة ويلدي (Weldy, 2009) إلى اكتشاف العلاقة بين المنظمة المتعلمة وانتقال أثر التدريب، كاستراتيجيات للتعلم وإدارة المعرفة، لتحسين الأداء والاحتفاظ بميزة تنافسية. لقد افترضت هذه الدراسة وجود علاقة إيجابية تشير إلى أن المنظمات المتعلمة تكون أكثر احتمالاً لممارسة انتقال أثر التدريب. وقد أظهرت النتائج أن الأهمية النسبية للمنظمة المتعلمة، وانتقال أثر التدريب، تتطلب أن يُبحث كل مجال منهما بشكل أكثر. وأن أية علاقة بين المنظمة المتعلمة وانتقال أثر التدريب قد تؤدي إلى تحسين الأداء، وتزيد من الحصول على الحد الأعلى من الفوائد، وتمكّن المنظمات من البقاء في حالة تنافس في ظل المنافسة العالمية التي تعكس بيئة متغيرة باستمرار، كما تعكس ظروفًا اقتصادية غير مستقرة.

وكان الغرض من دراسة براسكو (Brasco, 2009) هو معرفة إن كانت المدارس الكاثوليكية في ولاية فلوريدا تطبق مبادئ المنظمة المتعلمة، وإذا كانت كذلك، ما تأثير ذلك على تعلّم الطالب؟ لقد ركزت هذه الدراسة على ثلاثة مفاهيم، هي: مبادئ المنظمة المتعلمة، وتحصيل الطالب، والعوامل البيئية. واستخدم منهج البحث اللاتجريبي، وعُدت المدرسة وحدة للدراسة. وقد طبق مسح المنظمة المتعلمة للمدارس على (٥٠) مدرسة كاثوليكية في فلوريدا، وطلب من كل مدرسة أن توزع الأداة على عشرة من المعلمين المتفرغين لديها. واستجاب لهذا الطلب (٣٤) مدرسة، شكّلت نسبة استرجاع قدرها (٧٥,٧%). وأظهرت النتائج أن المدارس الكاثوليكية تطبق مبادئ المنظمة المتعلمة، وأن نظام "النماذج العقلية" ارتبط سلبيًا، وبدلالة إحصائية، بتحصيل الطالب. بينما ارتبط نظام "الرؤية المشتركة" إيجابيًا، وبدلالة إحصائية، بتحصيل الطالب. ووجدت علاقات ارتباطية متوسطة، ذات دلالة إحصائية، بين العوامل البيئية وكل من "النماذج العقلية"، و"الرؤية المشتركة" و"التفكير النظمي" وتحصيل الطالب.

أما دراسة بوري وباراج (Buri, & Barach, 2010) فقد كان الغرض منها هو اقتراح تطبيق الأنظمة الخمسة لسينج (Senge) في مؤسسات التعليم العالي باستخدام أنموذج النظم. وقد استخدم في هذه الدراسة إطار مفاهيمي لتحليل الأحداث السابقة، ونتاجات أنظمة سينج (Senge) الخمسة، مع التركيز على عوامل فريدة خاصة بقطاع التعليم العالي. وأظهر التحليل المنطقي للأنموذج صلته بهذا القطاع، وإمكانية تطبيقه فيه. إذ يمثل هذا الأنموذج الطريقة التي تعمل بها الجامعات منظمات متعلمة، ويؤكد أن التفاعلات المتوقعة بين النظم المحددة ارتبطت بالأنظمة الخمسة لسينج (Senge) داخل قطاع التعليم العالي.

وهدفت دراسة جيري (Gary, 2010) إلى اكتشاف الطريقة التي تتمكن بها المدارس من إدخال المواد الأدبية في المنهج المحوري بشكل أفضل، عندما تعمل منظمة متعلمة. وقد طبقت أداة الدراسة على معلمي (٢٨) مدرسة ثانوية بولاية الباما، وأجريت مقابلات مع خمسة تربويين بارزين قدّموا معلومات لغوية. وقد أشارت النتائج إلى أن المزج بين المواد الأدبية، والمواد الأكاديمية يمكن أن يحسّن تحصيل الطالب والمشاركة الصفية، ويقلل معدلات تسرب الطلبة من جميع المستويات الاجتماعية الاقتصادية، عندما يطبق القادة التفكير النظمي لتحسين المدرسة.

وهدفت دراسة بروجسامتز (Prugsamatz, 2010) إلى التوسع في العمل السابق عن التعلم التنظيمي، وتعرّف العوامل المؤثرة في هذا التعلّم. وقد استخدمت طرق البحث النوعي والكمي، اشتملت على إجراء مقابلات معمقة وتوزيع استبانة لجمع البيانات. وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل النوعي جنبًا إلى جنب مع التحليل الإحصائي الذي استخدم فيه معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد. وأظهرت النتائج أن دافعية الفرد للتعلم وديناميكيات الفريق، والممارسات الثقافية للمنظمة كان لها تأثير ذو دلالة إحصائية في مساندة تعلم المنظمة غير الربحية.

منهجية البحث:

استخدم منهج البحث المسحي لتعرّف درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط، باعتماد الاستبانة وسيلة لجمع البيانات.

مجتمع البحث وعينته:

تألف مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط والبالغ عددهم (١٢٨) عضوًا. أما عينة البحث فقد تكونت من (٩٠) عضوًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية يمثّـــلون ما نسبته (٧٠%) من مجتمع البحث.

أداة البحـــث:

اعتمدت استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة (Dimensions of Learning Organization Questionnaire) التي يرمز بها "DLOQ" والتي طورها واتكنز ومارسك (Watkins, & Marsick, 1999). بعد قيام الباحثين بترجمتها إلى اللغة العربية، والتأكد من صحة ترجمتها، بعرض الترجمة على بعض الأساتذة المختصين.

تتكون الاستبانة من (٤٣) فقرة تقيس ثلاثة مستويات، هي:

١. مستوى الفرد: وتقيسه الفقرات من (١-١٣).

٢. مستوى الفريق أو الجماعة: وتقيسه الفقرات من (١٤-١٩).

٣. المستوى التنظيمي: وتقيسه الفقرات من (٢٠-٤٣).

صـــدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة بإيجاد صدق المحتوى، وذلك بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين في الإدارة التربوية وإدارة الأعمال، لتعرّف مدى ملاءمة فقراتها وانتمائها للمستوى الذي وضعت فيه. وفي ضوء الملاحظات التي اقترحها المحكمون، أجريت بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، واحتفظت الاستبانة بفقراتها كافة من غير حذف أو إضافة.

ثبات الأداة:

لإيجاد ثبات "استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة" استخدم معامل الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach – Alpha) وكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول (١).

جدول (١)

معامل الاتساق الداخلي لأبعاد المنظمة المتعلمة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

التسلسل	البعد	قيمة كرونباخ ألفا
١	مستوى الفرد.	٠,٨٦
٢	مستوى الجماعة أو فريق العمل.	٠,٩٢
٣	المستوى التنظيمي.	٠,٨٦

إجراءات تصحيح استبانة أبعاد المنظمة المتعلمة:

لتعرّف درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط، تم تقسيم درجة التوافر للأبعاد الثلاثة إلى ثلاثة مستويات، هي: منخفض، ومتوسط، ومرتفع. وقد وضعت خمسة بدائل للإجابة عن فقرات الاستبانة، أعطي لكل بديل درجة معينة. فقد أعطي البديل "كبيرة جدًا" خمس درجات، والبديل "كبيرة" أربع درجات، والبديل "متوسطة" ثلاث درجات، والبديل "قليلة" درجتين، والبديل "قليلة جدًا" درجة واحدة. واعتمدت المعادلة الآتية في تحديد درجة توافر فقرات الاستبانة:

$$\frac{\text{القيمة العليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{٥ - ١}{٣} = \frac{٤}{٣} = ١,٣٣$$

وبذلك تكون الدرجة المنخفضة من: ١ + ١,٣٣ = ٢,٣٣

والدرجة المتوسطة من: ٢,٣٤ + ١,٣٣ = ٣,٦٧

والدرجة المرتفعة من: ٣,٦٨ – ٥

إجراءات البحث:

- بعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من إدارة جامعة الشرق الأوسط موجهة إلى عمادات الكليات كافة في الجامعة.

- قام الباحثون بتوزيع الاستبانة على عينة البحث البالغ عدد أفرادها (٩٠) عضو هيئة تدريس. وقد استرجعت جميع نسخ الاستبانة.
- تم إدخال البيانات إلى الحاسوب وحللت إحصائيًا وفقًا لأسئلة البحث.

المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب.
- للإجابة عن السؤال الثاني، استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية وفقًا للمتغيرات المتضمنة في السؤال:

١. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لتعرّف إن كانت هناك فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للكلية (علمية – إنسانية).

٢. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتعرف إن كانت هناك فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري الخبرة والرتبة الأكاديمية.

٣. اختبار شيفيه (Scheffe test) لتعرف عائدية الفروق.

- استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach – Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي لأداة البحث.

نتائج البحث:

يتضمن هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصل إليها هذا البحث من خلال الإجابة عن أسئلته، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لكل بُعد من أبعاد الأداة، ويظهر الجدول (٢) ذلك.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ولكل بعد من أبعاد الأداة مرتبة تنازليًا

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
٢	مستوى الجماعة أو الفريق	٣,٦٥	١,٠٩	١	متوسطة
٣	المستوى التنظيمي	٣,٤٥	٠,٥٩	٢	متوسطة
١	مستوى الفرد	٣,٤٠	٠,٧٤	٣	متوسطة
الدرجة الكلية		٣,٤٦	٠,٥٢	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٢) أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٦)، بانحراف معياري (٠,٥٢)، وجاءت جميع الأبعاد في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٦٥ – ٣,٤٠)، وجاء في الرتبة الأولى بُعد "مستوى الجماعة أو الفريق"، بمتوسط حسابي (٣,٦٥)، وبانحراف معياري (١,٠٩)، وفي الرتبة الثانية جاء بُعد "المستوى التنظيمي" بمتوسط حسابي (٣,٤٥)، وبانحراف معياري (٠,٥٩) وجاء في الرتبة الأخيرة بُعد "مستوى الفرد" بمتوسط حسابي (٣,٤٠)، وبانحراف معياري (٠,٧٤)، أما بالنسبة لفقرات كل بُعد فكانت على النحو الآتي:

١. بُعد مستوى الجماعة أو الفريق:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة التوافر لفقرات بعد "مستوى الجماعة أو الفريق". والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التوافر لفقرات بعد "مستوى الجماعة أو الفريق" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
١٨	تكافأ الهيئة التدريسية على إنجازاتها كفريق عمل.	٣,٧٣	١,٢٩	١	مرتفعة
١٧	تراجع الهيئة التدريسية تفكيرها نتيجة للمناقشات التي تتم بين أعضائها.	٣,٧٢	١,٢١	٢	مرتفعة
١٥	يعامل أعضاء هيئة التدريس على قدم المساواة بغض النظر عن المكانة، والثقافة، والاختلافات الأخرى.	٣,٦٨	١,٣٣	٣	مرتفعة
١٤	تتمتع الهيئة التدريسية بحرية لتكييف أهدافها حسب حاجة الجامعة.	٣,٦٠	١,١٨	٤	متوسطة
١٦	تركز الهيئة التدريسية على كل من مهمة الجماعة، وكيف تعمل الجماعة.	٣,٦٠	١,٢٣	٤	متوسطة
١٩	يكون أعضاء هيئة التدريس على ثقة بأن المنظمة ستعمل في ضوء توصياتهم.	٣,٥٦	١,٣٧	٦	متوسطة
الدرجة الكلية		٣,٦٥	١,٠٩	-	متوسطة

يلاحظ من جدول (٣) أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لفقرات بعد "مستوى الجماعة أو الفريق" كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٥)، بانحراف معياري (١,٠٩)، وجاءت الفقرات بين الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٧٣ – ٣,٥٦).

وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٨) التي تنص على "تكافأ الهيئة التدريسية على إنجازاتها كفريق عمل"، بمتوسط حسابي (٣,٧٣)، وبانحراف معياري (١,٢٩) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١٧) التي تنص على "تراجع الهيئة التدريسية تفكيرها نتيجة للمناقشات التي تتم بين أعضائها" بمتوسط حسابي (٣,٧٢)، وبانحراف معياري (١,٢١) وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١٦) التي تنص على "تركز الهيئة التدريسية على كل من مهمة الجماعة"، وكيف تعمل الجماعة بمتوسط حسابي (٣,٦٠)، وبانحراف معياري (١,٢٣) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (١٩) التي تنص على "يكون أعضاء هيئة التدريس على ثـقة بأن المنظمة ستعمل في ضوء توصياتهم" بمتوسط حسابي (٣,٥٦)، وبانحراف معياري (١,٣٧) وبدرجة متوسطة.

٢. بُعد المستوى التنظيمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة التوافر لفقرات هذا البعد. ويظهر الجدول (٤) ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب

ودرجة التوافر لفقرات بعد المستوى التنظيمي مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
٢٠	تستخدم جامعتي اتصالاً باتجاهين على أساس منظم.	٣,٨٣	١,١٤	١	مرتفعة
٢٣	تستخدم جامعتي أنظمة لقياس الفجوات بين الأداء الحالي والأداء المتوقع.	٣,٧٩	١,٠٩	٢	مرتفعة
٣٦	تعمل جامعتي مع المجتمع المحلي لتلبية الحاجات المتبادلة.	٣,٧١	١,٠٥	٣	مرتفعة

٢٧	تعطي جامعتي أعضاء هيئة التدريس حرية الخيار في كيفية إنجاز المهمات.	٣,٦٧	١,١٤	٤	متوسطة
٢٥	تقيم جامعتي المدخلات والمخرجات لكل برنامج تدريبي.	٣,٦٦	١,٣٧	٥	متوسطة
٢٩	تفوض جامعتي أعضاء هيئة التدريس للقيام بالرقابة على الموارد المطلوبة لإنجاز عملهم.	٣,٦٤	٠,٩٥	٦	متوسطة
٢١	تمكن جامعتي أعضاء هيئة التدريس من الحصول على المعلومات المطلوبة في أي وقت بسرعة وسهولة.	٣,٦٣	١,٢٦	٧	متوسطة
٣٥	تأخذ جامعتي في الاعتبار تأثير القرارات في الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس.	٣,٥٨	١,١١	٨	متوسطة
٢٢	تحتفظ جامعتي بقاعدة بيانات حديثة عن مهارات أعضاء هيئة التدريس.	٣,٥٦	١,١٩	٩	متوسطة
٣٣	تشجع جامعتي أعضاء هيئة التدريس على التفكير من منظور عالمي.	٣,٤٩	١,١٣	١٠	متوسطة
٢٤	تجعل جامعتي البرامج التدريبية لجميع أعضاء هيئة التدريس.	٣,٤٤	١,٢٠	١١	متوسطة
٢٦	تقدر جامعتي أعضاء هيئة التدريس على مبادراتهم.	٣,٤٤	١,٢٠	١١	متوسطة
٤٢	يسعى القادة الإداريون في جامعتي باستمرار لفرص التعلم.	٣,٤٠	١,٤١	١٣	متوسطة

٣٠	تساند جامعتي أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم حب المغامرة في العمل.	٣,٣٨	١,٢٧	١٤	متوسطة
٣٧	تشجع جامعتي أعضاء هيئة التدريس على الحصول على معلومات من جميع المستويات الإدارية لحل مشكلة ما.	٣,٣٨	١,٢٨	١٤	متوسطة
٣٢	تساعد جامعتي الهيئة التدريسية على الموازنة بين متطلبات العمل ومتطلبات العائلة.	٣,٣٧	١,٢٣	١٦	متوسطة
٣٨	يدعم القادة الإداريون في جامعتي الطلبات المتعلقة بفرص التعلم والتدريب.	٣,٣٦	١,٣٠	١٧	متوسطة
٤١	يدرب القادة الإداريون في جامعتي أعضاء هيئة التدريس الذين يقودونهم.	٣,٣٤	١,٤٦	١٨	متوسطة
٢٨	تدعو جامعتي أعضاء هيئة التدريس للإسهام في وضع رؤيتها.	٣,٣٠	١,١٦	١٩	متوسطة
٣٩	يشارك القادة الإداريون في جامعتي الهيئة التدريسية في المعلومات الحديثة عن الاتجاهات التنظيمية.	٣,٢٧	١,٣١	٢٠	متوسطة
٣٤	تشجع جامعتي إشراك وجهات نظر المستفيدين من خدماتها في عملية اتخاذ القرار.	٣,٢٣	٠,٩٣	٢١	متوسطة

٤٠	يمكّن القادة الإداريون في جامعتي أعضاء هيئة التدريس على تنفيذ رؤية الجامعة.	٣,١٨	١,٢٥	٢٢	متوسطة
٣١	تتبنى جامعتي نظامًا لتطوير رؤيتها من خلال المستويات الإدارية المختلفة.	٣,١٧	١,٢٣	٢٣	متوسطة
٤٣	يلتزم القادة الإداريون في جامعتي بأن تكون ممارسات الجامعة متماثلة مع قيمها.	٢,٩٠	١,٣٠	٢٤	متوسطة
الدرجة الكلية		٣,٤٥	٠,٥٩	-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٤) أن درجة التوافر لفقرات بعد المستوى التنظيمي كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٥)، بانحراف معياري (٠,٥٩)، وجاءت الفقرات بين الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٨٣ - ٢,٩٠).

وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢٠) التي تنص على "تستخدم جامعتي اتصالًا باتجاهين على أساس منظم"، بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وبانحراف معياري (١,١٤) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٢٣) التي تنص على "تستخدم جامعتي أنظمة لقياس الفجوات بين الأداء الحالي والأداء المتوقع"، بمتوسط حسابي (٣,٧٩)، وبانحراف معياري (١,٠٩) وبدرجة مرتفعة. وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٣١) التي تنص على "تتبنى جامعتي نظامًا لتطوير رؤيتها من خلال المستويات الإدارية المختلفة" بمتوسط حسابي (٣,١٧)، وبانحراف معياري (١,٢٣) وبدرجة متوسطة. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٤٣) التي تنص على "يلتزم القادة الإداريون في جامعتي بأن تكون ممارسات الجامعة متماثلة مع قيمها" بمتوسط حسابي (٢,٩٠)، وانحراف معياري (١,٣٠)، وبدرجة متوسطة.

٣. بعد مستوى الفرد:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة التوافر لفقرات هذا البعد، ويظهر الجدول (٥) ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التوافر لفقرات بعد مستوى الفرد مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
٥	يعطى أعضاء هيئة التدريس وقتًا لدعم التعلم.	٣,٦٦	١,١٩	١	متوسطة
١١	عندما يعرض أعضاء هيئة التدريس وجهة نظرهم، فإنهم يسألون عن ما يعتقده الآخرون.	٣,٦٣	١,٢٣	٢	متوسطة
٢	يحدد أعضاء هيئة التدريس المهارات التي يحتاجونها لمهمات عملهم المستقبلي.	٣,٦١	١,١٣	٣	متوسطة
١٢	يعامل أعضاء هيئة التدريس بعضهم بعضًا باحترام.	٣,٦١	١,٢٦	٣	متوسطة
١٣	يقضي أعضاء هيئة التدريس وقتًا في بناء الثقة فيما بينهم.	٣,٥٤	١,٢٥	٥	متوسطة
١	يناقش العاملون الأخطاء بانفتاح للتعلم منها.	٣,٤١	١,٣٠	٦	متوسطة
٨	يزود أعضاء هيئة التدريس بعضهم بعضًا بتغذية راجعة منفتحة وأمينة.	٣,١٩	١,٢٤	١٠	متوسطة
٦	ينظر أعضاء هيئة التدريس إلى المشكلات في عملهم على أنها فرصة للتعلم.	٣,٣٠	١,٢١	٨	متوسطة
٩	يصغي أعضاء هيئة التدريس لوجهات نظر الآخرين قبل التحدث إليهم.	٣,٣٠	١,١٦	٨	متوسطة

٣	يساعد أعضاء هيئة التدريس بعضهم بعضًا بهدف التعلم.	٣,١٩	١,٣٧	١٠	متوسطة
٤	يستطيع أعضاء هيئة التدريس الحصول على المال والموارد الأخرى لدعم تعلمهم.	٣,١٦	١,١٨	١١	متوسطة
٧	يكافأ أعضاء هيئة التدريس على تعلمهم.	٣,١٢	١,١٥	١٢	متوسطة
١٠	يشجع أعضاء هيئة التدريس على أن يسألوا الآخرين "لماذا" بغض النظر عن مكانتهم الإدارية.	٣,١٠	١,٢٠	١٣	متوسطة
الدرجة الكلية		**٣,٤٠**	**٠,٧٤**	**-**	**متوسطة**

يلاحظ من جدول (٥) أن درجة التوافر لفقرات بعد مستوى الفرد كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٠)، بانحراف معياري (٠,٧٤)، وجاءت جميع الفقرات في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٦٦ – ٣,١٩)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٥) التي تنص على "يعطى أعضاء هيئة التدريس وقتًا لدعم تعلمهم"، بمتوسط حسابي (٣,٦٦)، وبانحراف معياري (١,١٩)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١١) التي تنص على "عندما يعرض أعضاء هيئة التدريس وجهة نظرهم فإنهم يسألون عن ما يعتقده الآخرون" بمتوسط حسابي (٣,٦٣)، وبانحراف معياري (١,٢٣)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة التي تنص على "يكافأ أعضاء هيئة التدريس على تعلمهم"، وجاءت الفقرة (١٠) التي تنص على "يشجع أعضاء هيئة التدريس على أن يسألوا الآخرين "لماذا" بغض النظر عن مكانتهم الإدارية"، بمتوسط حسابي (٣,١٩)، وبانحراف معياري (١,٣٧) وبدرجة متوسطة.

ثانيًا- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات التخصص الأكاديمي للكلية (علمية – إنسانية)، والخبرة، والرتبة الأكاديمية ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

١. متغير التخصص الأكاديمي للكلية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي (علمية – إنسانية)، والجدول (٦) يبين النتائج.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي للكلية (علمية – إنسانية)

البعد	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مستوى الفرد	علمية	٣٤	٣,٣٨	٠,٨١	٠,١٤١ –	٠,٨٨٨
	إنسانية	٥٦	٣,٤١	٠,٧٠		
مستوى الجماعة أو الفريق	علمية	٣٤	٣,٨٢	١,٠٥	١,١٦٢	٠,٢٤٨
	إنسانية	٥٦	٣,٥٤	١,١٠		
المستوى التـــنظيمي	علمية	٣٤	٣,٥٣	٠,٦٥	١,٠٢٣	٠,٣٠٩
	إنسانية	٥٦	٣,٤٠	٠,٥٥		
الدرجة الكلية	علمية	٣٤	٣,٥٢	٠,٥٥	٠,٩٢١	٠,٣٦
	إنسانية	٥٦	٣,٤٢	٠,٥١		

تشير النتائج في الجدول (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا للتخصص

الأكاديمي للكلية (علمية – إنسانية) بشكل عام ولكل بُعد من الأبعاد الثلاثة، استنادًا إلى قيمة "ت" المحسوبة إذ بلغت (٠,٩٢١) وبمستوى دلالة (٠,٣٦).

٢. متغير الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الخبرة، ويظهر الجدول (٧) ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى الفرد	٥ سنوات فأقل	٣٠	٣,٢٤	٠,٧٩
	من (٦–١٠) سنوات	٣٢	٣,٤١	٠,٦٦
	١١ سنة فأكثر	٢٨	٣,٥٥	٠,٧٦
	المجموع	٩٠	٣,٤٠	٠,٧٤
مستوى الجماعة أو الفريق	٥ سنوات فأقل	٣٠	٣,٥١	١,٤٦
	من (٦–١٠) سنوات	٣٢	٣,٧٠	٠,٨٣
	١١ سنة فأكثر	٢٨	٣,٧٤	٠,٨٨
	المجموع	٩٠	٣,٦٥	١,٠٩
المستوى التنظيمي	٥ سنوات فأقل	٣٠	٣,٥٥	٠,٥٩
	من (٦–١٠) سنوات	٣٢	٣,٣٥	٠,٦٤
	١١ سنة فأكثر	٢٨	٣,٤٤	٠,٥٤
	المجموع	٩٠	٣,٤٥	٠,٥٩
الدرجة الكلية	٥ سنوات فأقل	٣٠	٣,٤٥	٠,٥٦
	من (٦–١٠) سنوات	٣٢	٣,٤٢	٠,٥٢
	١١ سنة فأكثر	٢٨	٣,٥٢	٠,٥٠
	المجموع	٩٠	٣,٤٦	٠,٥٢

يلاحظ من الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الخبرة، إذ حصل أصحاب الرتبة من الفئة (١١) سنة فأكثر على أعلى متوسط حسابي (٣,٥٢)، يليهم أصحاب الرتبة من الفئة (٥ سنوات فأقل)، إذ بلغ متوسطهم الحسابي (٣,٤٥)، وأخيرًا جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة (من ٦–١٠ سنوات) إذ بلغ (٣,٤٢)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (٨).

جدول (٨)

تحليل التباين الأحادي للفروق في توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مستوى الفرد	بين المجموعات	١,٤٣٣	٢	٠,٧١٦	١,٣١٩	٠,٢٧٣
	داخل المجموعات	٤٧,٢٤١	٨٧	٠,٥٤٣		
	المجموع	٤٨,٦٧٤	٨٩	–		
مستوى الجماعة أو الفريق	بين المجموعات	٠,٩٤٧	٢	٠,٤٧٣	٠,٣٩٥	٠,٦٧٥
	داخل المجموعات	١٠٤,١٣٣	٨٧	١,١٩٧		
	المجموع	١٠٥,٠٨	٨٩	–		
المستوى التـــنظيمي	بين المجموعات	٠,٥٧٧	٢	٠,٢٨٩	٠,٨٢١	٠,٤٤٣
	داخل المجموعات	٣٠,٥٧٦	٨٧	٠,٣٥١		
	المجموع	٣١,١٥٤	٨٩	–		

الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,١٥٤	٢	٠,٠٧٧	٠,٢٧٧	٠,٧٥٨
	داخل المجموعات	٢٤,١٧٦	٨٧	٠,٢٧٨		
	المجموع	٢٤,٣٣	٨٩	–		

تشير النتائج في الجدول (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الخبرة، استنادًا إلى قيمة "ف" المحسوبة، إذ بلغت (٠,٢٧٧) وبمستوى دلالة (٠,٧٥٨).

٣. متغير الرتبة الأكاديمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية. ويظهر الجدول (٩) ذلك.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى الفرد	أستاذ	٢٧	٣,٢١	٠,٧٧
	أستاذ مشارك	٢٩	٣,٧١	٠,٦١
	أستاذ مساعد	٣٤	٣,٢٨	٠,٧٥
	المجموع	٩٠	٣,٤٠	٠,٧٤
مستوى الجماعة أو الفريق	أستاذ	٢٧	٣,٥٥	١,٤٥
	أستاذ مشارك	٢٩	٣,٧٨	٠,٨١
	أستاذ مساعد	٣٤	٣,٦١	٠,٩٧
	المجموع	٩٠	٣,٦٥	١,٠٩

المستوى التنظيمي	أستاذ	٢٧	٣,٥٣	٠,٦٢
	أستاذ مشارك	٢٩	٣,٥٥	٠,٦١
	أستاذ مساعد	٣٤	٣,٣٠	٠,٥٤
	المجموع	٩٠	٣,٤٥	٠,٥٩
الدرجة الكلية	أستاذ	٢٧	٣,٤٣	٠,٥٧
	أستاذ مشارك	٢٩	٣,٦٣	٠,٥٠
	أستاذ مساعد	٣٤	٣,٣٤	٠,٤٨
	المجموع	٩٠	٣,٤٦	٠,٥٢

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية، إذ حصل أصحاب الرتبة من الفئة أستاذ مشارك على أعلى متوسط حسابي (٣,٦٣)، يليهم أصحاب الرتبة من الفئة أستاذ إذ بلغ متوسطهم الحسابي (٣,٤٣)، وأخيرًا جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة أستاذ مساعد، إذ بلغ (٣,٣٤)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه جدول (١٠).

جدول (١٠)

تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مستوى الفرد	بين المجموعات	٤,١٦٩	٢	٢,٠٨٥	٤,٠٧٥	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٤٤,٥٠٤	٨٧	٠,٥١٢		
	المجموع	٤٨,٦٧٤	٨٩	–		
مستوى الجماعة أو الفريق	بين المجموعات	٠,٨٢٣	٢	٠,٤١١	٠,٣٤٣	٠,٧١
	داخل المجموعات	١٠٤,٢٥٨	٨٧	١,١٩٨		
	المجموع	١٠٥,٠٨	٨٩	–		

المستوى التـنظيمي	بين المجموعات	١,٢٥٢	٢	٠,٦٢٦	١,٨٢٢	٠,١٦٨
	داخل المجموعات	٢٩,٩٠١	٨٧	٠,٣٤٤		
	المجموع	٣١,١٥٤	٨٩	–		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٣٦٩	٢	٠,٦٨٤	٢,٥٩٣	٠,٠٨١
	داخل المجموعات	٢٢,٩٦١	٨٧	٠,٢٦٤		
	المجموع	٢٤,٣٣	٨٩	–		

تشير النتائج في الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية، استنادًا إلى قيمة "ف" المحسوبة، إذ بلغت (٢,٥٩٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٨١)، في حين وجد فرق في بُعد مستوى الفرد أو الفريق، وتم تطبيق اختبار شيفيه لمعرفة عائدية الفروق. والجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه للفروق في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة	المتوسط الحسابي	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	أستاذ
		٣,٧١	٣,٢٨	٣,٢١
أستاذ مشارك	٣,٧١	–	٠,٤٣	٠,٥٠
أستاذ مساعد	٣,٢٨	–	–	٠,٠٧
أستاذ	٣,٢١	–	–	–

يلاحظ من الجدول (١١) أن الفرق كان لصالح أستاذ مشارك عند مقارنته مع أستاذ في بُعد مستوى الفرد.

مناقشـــة النتائـــج:

أولاً- مناقشة نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت نتائج الإجابة عن هذا السؤال في الجدول (٢) أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة بشكل عام. ولكل بُعد من الأبعاد الثلاثة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن جامعة الشرق الأوسط من الجامعات التي أنشئت حديثًا، وهي تسعى إلى بناء كيانها، وتحقيق أهدافها من أجل البقاء والاستقرار والاستمرار في العمل. وهي في سعيها هذا تحاول الارتقاء بمستوى الخدمات التي تقدمها لأعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها، وللجمهور المتعامل معها والطلبة المنتمين إليها، لتكون مقتدرة على تقديم الأفضل دائمًا وفي المجالات كافة.

وربما جاءت هذه النتيجة المتوسطة لأن أعضاء هيئة التدريس ليس لديهم المعرفة الكافية والمعلومات والبيانات المطلوبة لهذا النوع من المنظمات، وليس لديهم الدراية الكافية في تطبيقاته. وقد يكون السبب وراء هذه النتيجة هو أن معظم أعضاء هيئة التدريس غير مستقرين وظيفيًا ويتنقلون من جامعة لأخرى في داخل الأردن وخارجه بحثًا عن الامتيازات الأفضل. وهذا قد لا يعطيهم الفرصة الكافية لتقديم التصور الدقيق عن الجامعة من حيث ما تقدمه من ممارسات وبرامج تعليمية وغير تعليمية.

وعلى الرغم من أن الدرجة المتوسطة لتوافر أبعاد المنظمة المتعلمة تعد مؤشرًا إيجابيًا للجامعة، إلا أن مستوى الطموح يتمثل في الحصول على الدرجة المرتفعة.

أما بالنسبة لأبعاد المنظمة المتعلمة، فقد كانت المناقشة لها على النحو الآتي:

١. مستوى الجماعة أو فريق العمل:

أظهرت النتائج في الجدول (٣) أن هذا البعد جاء بالرتبة الأولى بمتوسط

حسابي (٣,٦٥)، وانحراف معياري (١,٠٩)، وبدرجة متوسطة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يسعون إلى العمل الجماعي وبروح الفريق. وقد يكون لإدارة الجامعة دور في توجيه العمل الجماعي، وإيجاد الظروف المناسبة له، وذلك من خلال ما يصدر عن هذه الإدارة من قرارات وتوجيهات منها: التدريس المشترك لبعض المواد الدراسية، ووضع الخطط الدراسية والامتحانات الموحدة للمواد التي تدرس في أكثر من شعبة دراسية. وربما جاءت هذه النتيجة انعكاسًا للقرارات التي تتخذ بشكل تشاركي في اجتماعات مجالس الأقسام والكليات أو مجلس العمداء. وقد تعود هذه النتيجة إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في العمل البحثي الجماعي على مستوى القسم الأكاديمي أو الكلية.

ويتبين من الجدول (٣) أن الفقرة (١٨) التي تنص على "تكافأ الهيئة التدريسية على إنجازاتها كفريق عمل" جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وتعكس هذه الفقرة اتجاه الجامعة إلى تحفيز أعضاء هيئة التدريس على العمل الجماعي، وعمل الفريق، إيمانًا من إدارتها بأن هذا العمل هو أفضل من العمل الفردي، إذ من خلاله يتم أداء المهمات وإنجاز الأعمال بكفاءة وفاعلية من خلال التنسيق والتعاون بين أعضاء الفريق الواحد. كما أن القرارات التي يتخذها فريق العمل، أفضل من القرارات الفردية، لأن تعدد العقول أفضل من العقل الواحد.

وجاءت الفقرة (١٧) التي تنص على "تراجع الهيئة التدريسية تفكيرها نتيجة للمناقشات التي تتم بين أعضائها" بالرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس، من خلال العمل الجماعي المشترك، والمناقشات التي تثري الأفكار المطروحة، وما يمارسونه من عصف ذهني في الاجتماعات والمناقشات الرسمية وغير الرسمية، قد يعيدوا النظر في الأفكار التي طرحوها، من أجل التطوير والتعديل. وهذا يؤكد أهمية العمل الجماعي داخل المؤسسات التربوية.

وجاءت الفقرة (١٦) التي تنص على "تركز الهيئة التدريسية على كل من مهمة الجماعة وكيف تعمل الجماعة" في الرتبة قبل الأخيرة وبدرجة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالعمل الجماعي ومتابعة خطواته في كل مهمة يؤديها فريق العمل، إيمانًا منهم بأن مثل هذه الممارسة تصب في مصلحتهم ومصلحة الجامعة التي يعملون فيها، بوصفهم أعضاء في فريق العمل يسهمون في إنجاز المهمات بشكل تعاوني وجماعي. وربما جاءت هذه النتيجة بناءً على تصور أعضاء هيئة التدريس لأهمية عمل الجماعة وضرورة التنسيق بين أعضائها وصولًا إلى عمل متكامل يخدم الجماعة والمنظمة التي ينتمون إليها.

أما الفقرة (١٩) التي تنص على "يكون أعضاء هيئة التدريس على ثقة بأن المنظمة ستعمل في ضوء توصياتهم" فقد جاءت بالرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة. وقد تفسر هذه النتيجة بأن الجامعة لا تتمكن من أخذ جميع التوصيات التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس للعمل بموجبها، نظرًا لكثرة هذه التوصيات من ناحية، وتباينها من ناحية أخرى، إلا أن الجامعة لا تهمل مثل هذه التوصيات، وإنما قد ترجع إليها للأخذ بها في ضوء ظروف ومواقف معينة. كما أن للجامعة سياستها وأهدافها الخاصة التي تسير في ضوئها، لكنها في الوقت نفسه قد تسترشد بالتوصيات التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس، وبخاصة إذا كانت تتعلق بطبيعة المهمات والأعمال المكلفين بإنجازها.

٢. المستوى التنظيمي:

أظهرت النتائج في الجدول (٤) أن هذا البعد جاء في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٤٥)، وانحراف معياري (٠,٥٩) وبدرجة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن جامعة الشرق الأوسط تسعى إلى تعزيز مكانتها، من خلال العمل على توفير المناخ الملائم لأعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من أداء مهماتهم على أكمل وجه، وتعمل على تهيئة فرص التعلم المستمر لهم، لرفع

مستوى أدائهم الوظيفي والتدريسي، وذلك من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل، وإعداد النشرات والكتيبات الإرشادية. وربما جاءت هذه النتيجة، بناءً على قيام الجامعة بتشجيع البحث العلمي والحوار والمشاركة في المناقشات والحوارات والندوات التي تهيئ الفرص لإعداد القادة الإداريين والتربويين، فضلًا عن تشجيع الاستخدام الأمثل لأساليب التعلم والتدريس والتدريب، للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة، من خلال التفكير المنظمي في التعامل مع المواقف المختلفة واستثمار جميع الإمكانات والطاقات لتحسين جودة الخدمة المقدمة للطلبة والعاملين، وتلبية احتياجاتهم ورغباتهم.

ويتبين من الجدول (٤) أن الفقرة (٢٠) التي تنص على "تستخدم جامعتي اتصالًا باتجاهين على أساس منظّم" جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة. ويُستدل من هذه النتيجة أن الجامعة تعتمد الاتصال باتجاهين: الاتصال الصاعد والاتصال النازل. وهذا يشير إلى وجود نوع من التعاون والتشاور والمشاركة في صنع القرارات، وأن الجامعة على اتصال مستمر مع أعضاء هيئة التدريس، تستقبل أفكارهم ومقترحاتهم، وترد عليهم في الوقت المناسب. وربما تعزى هذه النتيجة إلى إدراك المسؤولين الإداريين في الجامعة لأهمية عملية الاتصال وضرورة تفعيلها على مستوى الجامعة، بما يسهّل التفاهم والتعاون بين جميع الأطراف المشاركة في هذه العملية. وقد تعكس هذه النتيجة الجانب التنظيمي الفعال الذي تتبناه الجامعة في جميع مرافقها الإدارية، مما يجعل عملية الاتصال ذات الاتجاهين مجدية تحقق الهدف المقصود منها.

وجاءت الفقرة (٢٣) التي تنص على "تستخدم جامعتي أنظمة لقياس الفجوات بين الأداء الحالي والأداء المتوقع" في الرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الجامعة تعتمد – وفقًا لتعليمات مجلس الاعتماد وضمان الجودة ولجنة متابعة تنفيذ الخطة الاستراتيجية للجامعة – عدة أنظمة لقياس الفجوات بين الأدائين الحالي والمتوقع، وتعمل في الوقت نفسه على

تقويم أي انحراف عن الخطة الموضوعة في هذا المجال. وربما جاءت هذه النتيجة بناءً على أهمية الأداء وضرورة الارتقاء بمستواه في ضوء الخطة التي تتبناها الجامعة، للوصول إلى مستويات أداء أفضل في التخصصات المختلفة للجامعة.

وجاءت الفقرة (٣١) التي تنص على "تتبنى جامعتي نظامًا لتطوير رؤيتها من خلال المستويات الإدارية المختلفة" في الرتبة قبل الأخيرة وبدرجة متوسطة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس على علم واطلاع بأن الخطة الاستراتيجية للجامعة التي تعكس رؤيتها الحالية والمستقبلية قد أقرت مع نهاية العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، وأن الجامعة – حاليًا – بصدد إقرار نظام جديد يواكب استراتيجية الجامعة، لتطوير رؤية الجامعة ورسالتها وبما يساير روح العصر ومستجداته ويلبي حاجات المجتمع المحلي والطلبة والعاملين في الجامعة من مختلف المستويات الإدارية.

أما الفقرة (٤١) التي تنص على "يلتزم القادة الإداريون في جامعتي بأن تكون ممارسات الجامعة متماثلة مع قيمها" فقد جاءت بالرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة. وقد تفسر هذه النتيجة بأن جامعة الشرق الأوسط حديثة النشأة، لم يمض على تأسيسها أكثر من سبع سنوات، فضلًا عن تعدد الإدارات التي تعاقبت على رئاستها خلال هذه الفترة القصيرة، وكثرة دوران أعضاء هيئة التدريس وعدم استقرارهم في الجامعة.

٣. مستوى الفرد:

أظهرت النتائج في الجدول (٥) أن هذا البعد جاء في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (٠,٧٤) وبدرجة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط يسعون إلى التعلّم الذاتي لتحقيق نموهم المهني. إلا أن حالة عدم الاستقرار الوظيفي المتمثلة في عدم الاستمرار في التعاقد مع الجامعة أثرت قليلاً في

نتيجة هذا البعد. لذلك سعت الجامعة من خلال مراجعتها لاستراتيجيتها، وتطبيق ما جاء في الخطة الاستراتيجية، لمعالجة حالة عدم الاستقرار هذه، عملت على تطبيق معايير الاعتماد وضمان الجودة، وزيادة عدد سنوات التعاقد مع أعضاء هيئة التدريس، واعتماد خطة لتدريب جميع العاملين في الجامعة.

لقد جاءت الفقرة (٥) التي تنص على "يُعطى أعضاء هيئة التدريس وقتًا لدعم التعلم" في الرتبة الأولى وبدرجة متوسطة. وقد تُفسر هذه النتيجة ضمن توجه الجامعة لزيادة كفاءة العاملين وفاعليتهم في أداء المهمات المنوطة بهم، فتعمل على توفير الوقت المناسب لتدريبهم، وتدعم حضورهم المؤتمرات العلمية والدورات التدريبية وورش العمل داخل الجامعة وخارجها. وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك المسؤولين في الجامعة أهمية التعلم ودور عضو هيئة التدريس في تحقيق تعلّم أفضل للطلبة، فتسعى إلى تلبية مختلف المتطلبات المرتبطة بمثل هذا الدعم التربوي والأكاديمي للعاملين من أعضاء هيئة التدريس.

وجاءت الفقرة (١١) التي تنص على "عندما يعرض أعضاء هيئة التدريس وجهة نظرهم فإنهم يُسألون عن ما يعتقده الآخرون" في الرتبة الثانية وبدرجة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يوازنون بين وجهات نظرهم ووجهات نظر الآخرين، ومن خلال المقارنة، يمكن التوصل إلى فكرة أو تصور أكثر منطقية وقبولًا، وربما تعني هذه النتيجة عدم إصرار أعضاء هيئة التدريس على ما يطرحونه من أفكار تمثل وجهات نظرهم، إذ لا بد من النظر إلى الطرف الآخر ومعرفة وجهة نظره، مما قد يشير إلى المرونة في الفكر وتقبّل الرأي الآخر.

وحصلت الفقرة (٧) التي تنص على "يكافأ أعضاء هيئة التدريس على تعلّمهم" على الرتبة قبل الأخيرة وبدرجة متوسطة. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن الجامعة تعمل على توفير الوقت والتدريب المناسبين لأعضاء هيئة التدريس من أجل نموهم المهني، إلا أن المكافأة على هذا النحو لا تتم بشكل

مباشر، لأن ما يكتسبه المشاركون في التدريب والبرامج التنموية من أعضاء هيئة التدريس يصعب قياسه بأدوات القياس المتاحة، ولذلك تؤجل المكافأة أو ربما لا تمنح سواء أكانت مادية أم معنوية.

أما الفقرة (١٠) التي تنص على "يُشجع أعضاء هيئة التدريس على أن يسألوا الآخرين "لماذا؟" بغض النظر عن مكانتهم الإدارية" فقد جاءت بالرتبة الأخيرة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ليسوا بحاجة إلى التشجيع أو الدعم لتوجيه الأسئلة إلى الآخرين مهما كانت درجتهم الوظيفية، لأنهم وصلوا إلى درجة من النضج والرشد تمكّنهم من القيام بمثل هذه المهمة، وربما قد يكون توجيه السؤال إلى الإداري المسؤول أو إلى أي شخص آخر يتبوأ موقعًا إداريًا ليس من أجل الإحراج وإنما للاستفسار عن شيء يريد التأكد منه، أو تعرفه. وقد يكون القصد من وراء ذلك التوصل إلى إجابة مقنعة عن موضوع ما زال موضع حيرة وتساؤل. من أجل حل إشكالية قائمة، والغرض من ذلك قد لا يكون شخصيًا، بل خدمة الجامعة وأهدافها.

ثانيًا- مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات: التخصص الأكاديمي للكلية (علمي – إنساني)، والخبرة، والرتبة الأكاديمية؟

فيما يأتي مناقشة لنتائج هذا السؤال حسب متغيراته وعلى النحو الآتي:

١. متغير التخصص الأكاديمي للكلية (علمي – إنساني):

أظهرت النتائج في الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة

الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشكل عام، ولكل بعد من الأبعاد الثلاثة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للكلية (علمي – إنساني)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط لا يختلفون في نظرتهم إلى جامعتهم كمنظمة متعلمة. إذ لم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا في تقديرهم لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعتهم. وهذا يعني أن التخصص الأكاديمي للكلية لم يكن متغيرًا مؤثرًا في تصورات أعضاء هيئة التدريس. ذلك أن عضو هيئة التدريس في الكلية العلمية لم يختلف عن زميله في الكلية الإنسانية عندما طلب منه تقدير درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعة، سواء بشكل عام أم على مستوى الفرد، أم مستوى الجماعة أم المستوى التنظيمي.

٢. متغير الخبرة:

أظهرت النتائج في الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشكل عام، ولكل بعد من الأبعاد الثلاثة للمنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الخبرة. ويستدل من هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف سنوات خبرتهم في العمل الجامعي لا يختلفون في نظرتهم إلى جامعتهم كمنظمة متعلمة، وهذا يعني أن متغير الخبرة لا يؤثر في تصورات أعضاء هيئة التدريس وتقديرهم لأبعاد المنظمة المتعلمة من حيث درجة توافرها في جامعة الشرق الأوسط سواء على مستوى الجماعة (فريق العمل)، أم المستوى التنظيمي أم مستوى الفرد.

٣. متغير الرتبة الأكاديمية:

أظهرت النتائج في الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشكل عام، ولبعدي مستوى الجماعة أو فريق العمل والمستوى التنظيمي. وكان هناك فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٢) على بعد مستوى الفرد ولصالح أعضاء هيئة التدريس ممن هم برتبة أستاذ مشارك.

وقد يعزى عدم وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥ $\geq \alpha$) بشكل عام إلى أن الرتبة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس ليست متغيرًا مؤثرًا في استجاباتهم عند تقديرهم لدرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعتهم، مما يشير إلى اتفاقهم في وصف أو تقدير أبعاد المنظمة المتعلمة، وعدم اختلافهم إلا في بعد "مستوى الفرد" عندما كانت النتيجة لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين هم برتبة أستاذ مشارك. وقد يعزى هذا الفرق إلى أن الأستاذ المشارك يسعى للحصول على الترقية العلمية إلى رتبة أستاذ، وهذا يتطلب منه البقاء في الجامعة نفسها ما لا يقل عن خمس سنوات. وهذه الفترة التي يقضيها قد تمكنه من تقديم تقدير ربما يكون أكثر دقة من أعضاء هيئة التدريس ممن يحملون الرتبتين الأخريين.

التوصيــات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثون بما يأتي:

١. الأخذ في الاعتبار النتائج المترتبة على أبعاد المنظمة المتعلمة عند إعداد برامج التدريب والتطوير الإداري في جامعة الشرق الأوسط.

٢. إقامة الدورات التدريبية والندوات لتوعية العاملين بالجامعة بمفهوم المنظمة المتعلمة وأبعادها وأهميتها.

٣. إجراء دراسة مماثلة على بعض الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة لتعرّف درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في هذه الجامعات.

٤. إجراء دراسة عن العلاقة بين أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعات الأردنية ومتغيرات أخرى مثل: الأداء المهني، والاستقرار الوظيفي، وإدارة المعرفة، وإدارة التغيير.

المراجع

أولاً-المراجع العربية:

أبو بكر، فاتن أحمد (٢٠٠١). **نظم الإدارة المفتوحة: ثورة الأعمال القادمة للقرن الحادي والعشرين**، القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر.

الأصبحي، آلاء محمد أحمد (٢٠٠٧). **أنموذج مقترح لإدارة التغيير في الجامعات اليمنية العامة في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

السالم، مؤيد سعيد (٢٠٠٥). **منظمات التعلم**، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الكبيسي، عامر خضير (٢٠٠٤). **إدارة المعرفة وتطوير المنظمات**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الكساسبة، محمد، والفاعوري، عبير، وعبد الله، كفاية (٢٠٠٩). "تأثير ثقافة التمكين والقيادة التحويلية على المنظمة المتعلمة". **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، المجلد (٥)، العدد (١)، ص ص ١٩-٤٥.

ملكاوي، إبراهيم الخلوف (٢٠٠٧). **إدارة المعرفة: المفاهيم والممارسات**، عمان: مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع.

نجم، نجم عبود (٢٠٠٥). **إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات**، عمان: مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع.

النسور، أسماء سالم (٢٠١٠). **أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

ثانيًا- المراجـــع الأجنبيـــة

Alexiou, A. (2005). "A tale of the field: Reading, power and gender in learning organization", **Studies in Continuing Education,** 27 (1): 17-31.

Beui, H. & Barach, Y. (2010). "Creating learning organization in higher education: Applying a systems perspective", **The Learning Organization,** Vol. 17, Iss. 3, pp. 228-242.

Brasco, S. (2009). The relationship between learning organization and student achievement in Catholic schools, **DAI – A**, 69/07, Jan.

Calvert, G., Mobley, S. & Marshall L. (1994). "Grasping the learning organization", **Training and Development,** 48 (6): 38-43.

Change, S.C. & Lee, M.S. (2007). "A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction", **The Learning Organization,** 14 (2): 155-185.

Finger, M. & Brand, S.B. (1999). "The concept of learning organization applied to the transformation of public sector: Conceptual contributions to theory development". In M. Easterby – Smith, L. Araujo & J. Burgoyne (Eds.). **Organizational learning and learning organization: Development in theory and practice,** London: Sage.

Garvin, D. (1993). "Building a learning organization", **Harvard Business Review,** 71 (4): 78-92.

Gary, C.C. (2010). Senge's learning organization: Leadership in an urban high school in northeast Alabama, **DAI-A,** 71/05, Nov.

Huber, D.L. (2006). **Leadership and nursing care management,** Maryland Hights, Missouri: Saunders Elsevier.

Hunger, D.J. & Wheelen, T.L. (2007). **Essentials of strategic management,** 4th ed., Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.

Jamali, D. Sidani, Y. & Zouein, C. (2009). "The learning organization: Tracking progress in a developing country: A comparative analysis using the DLOQ", **The Learning Organization,** 16 (2): 103-121.

Karash, R. (2002). Learning – Org Dialog on learning organizations, **Available: http://world.std.com/-101.** Retreived, Sep. 4, 2011.

Kenny, J. (2006). Strategy and learning organization: A maturity model for the formation of strategy. **The Learning Organization,** 13 (4): 353-368.

Kelley, D., etal. (2007). Delivering feedback on learning organization characteristics using a learning practice inventory, **Journal of Evaluation in Clinical Practice,** 13 (5): 734-740.

Kerka, S. (1995). "The learning organization: Myths and realities", **Eric clearing house,**
http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=archive&ID=028. Retreived Sep. 4, 2011.

Kline, P. & Saunders, B. (1993). **Ten steps to learning organization,** Arlington: Great Ocean Publishers, Inc.

Marquardt, M.J. (2002). **Building the learning organization: Mastering the five elements of corporate learning,** (2nd ed.) Palo Alto, CA: Davies – Black Publishing.

Marsick, V.J. & Watkins, K.E. (1994). "The learning organization: An integrative vision for HRD". **Human Resources Development Quarterly,** 5 (4): 353 – 360.

Moilanen, R. (2005). "Diagnosing and measuring learning organization". **The Learning Organization,** 12 (1): 71-89.

Peddler, M. (1995). "A guide to the learning organization". **Industrial and Commercial Training,** 27 (4): 21-25.

Peddler, M., Burgoyne J. & Boydell, T. (1991). **The learning company: A strategy for sustainable development,** London: Mc Graw-Hill.

Prugsamatz, R. (2010). "Factors that influence organizational learning sustainability in non-profit organizations". **The Learning Organization,** 17 (3): 243-267.

Rebelo, T.M. & Gomes, A.D. (2008). "Organizational learning and learning organization: Reviewing evolution for prospecting the future". **The Learning Organization,** 15 (4): 294 – 308.

Rastogi, P.N. (1998). **Building a learning organization.** New Delhi: Wheeler Publishing.

Rowden, R.W. (2001). "The learning organization and strategic change", **SAM Advanced Management Journal,** 66 (3): 11-16.

Rowley, J. & Gibbs, P. (2008). "From learning organization to practically wise organization". **The Learning Organization,** 15 (5): 356-372.

Senge, P.M. (1990). The fifth discipline: **The art and practice of learning organization.** New York: Doubleday.

Senge, P.M., Kleiner, A. Roberts, C. & Ross, G. (1994). **The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization,** New York: Doubleday Publishers.

Thomas, K. & Allen, S. (2006). "The learning organization: A meta – analysis of themes of literature". **The Learning Organization,** 13 (2): 123 – 139.

Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1999). Dimensions of the learning organization questionnaire.

Available:http://partnersforlearning.com/instructions.html. Retrieved 11/6/2011.

Weldy, T.G. (2009). "Learning organization and transfer: strategies for improving performance". **The Learning Organization,** 16 (1): 58-68.

White, J. & Weathersby, R. (2006). "Can universities become true learning organizations ?" **The Learning Organization,** 12 (3): 292 – 298.